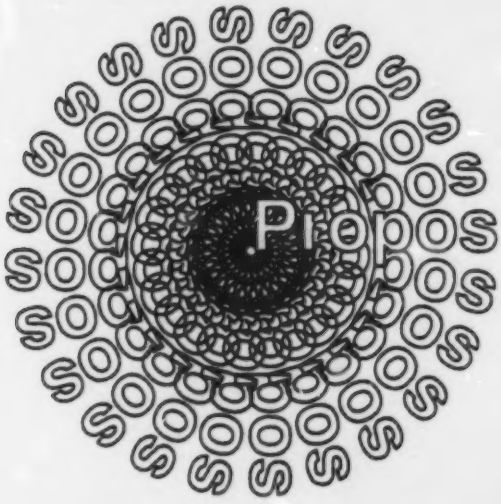
CD08951

L'enseignement efficace:



en vue de la formation continue des enseignants

version 1.3

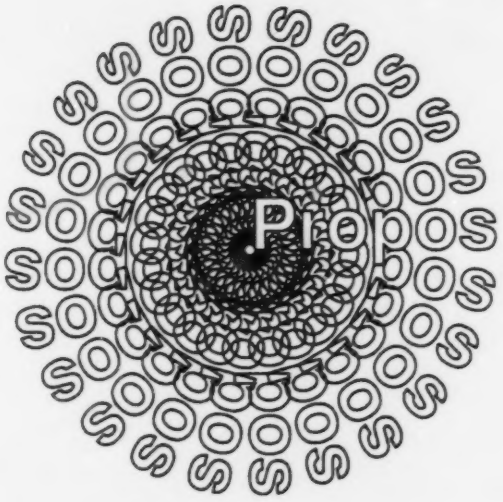
Normand Frenette
Denis Davesne
Christine Larouche

© Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

1988

92-07708/

L'enseignement efficace:


SOOSOOSOOS

INTRODUCTION

PRÉAMBULE

Il semble que ce ne soit plus le moment de parler d'enseignement traditionnel, où l'enseignant(e) se trouve debout devant une classe «en rang d'oignons» à «faire une leçon». C'est l'heure des méthodes actives, de l'apprentissage coopératif, de la résolution de problèmes, de l'enseignement par projets, et encore. Parler d'un enseignement traditionnel à ce moment-ci de notre histoire, c'est un peu invoquer le nom d'un mouton noir de la famille que l'on voudrait tout autant oublier....

Néanmoins, il arrive aux enseignantes et aux enseignants, dans la réclusion de leur salle de classe, de «faire une leçon». Ills en éprouvent sans doute un fort sentiment de honte pour s'être adonnés à des pratiques contre nature, et par conséquent, peu avouables au grand jour.

En principe donc, le cours magistral n'existe plus. Il a disparu avec l'enseignement dit «traditionnel», banni du lexique et des pratiques de la profession pour être remplacé par des pratiques plus dans le vent. Pourtant, une enquête auprès de 900 élèves franco-ontariens menée en 1983[1] dans le cadre d'une recherche internationale patronnée par l'Association Internationale pour l'Évaluation (IEA) a révélé que selon les premiers intéressés à tout le moins, les élèves passaient la vaste partie de leur temps à écouter des présentations. Encore récemment, une autre étude de l'IEA[2] a révélé, toujours selon les élèves franco-ontariens, que la majeure partie de leur temps est passée «en rang d'oignons» à écouter les explications de l'enseignant ou de l'enseignant. Par ailleurs, la même étude a démontré encore une fois que le cours magistral est de loin la méthode encore préférée dans plusieurs pays et provinces.

Il semble donc que le cours magistral ne soit pas tout à fait mort et enterré, même si l'on ne veut plus en parler.

D'où vient cette réticence à avouer le secret sombre? Sans doute en partie parce que l'enseignement traditionnel a trop souvent été associé avec des «structures» arbitraires, une discipline autoritaire, et des travaux incompris.

Il y a peut-être également le fait qu'une fois

---

[1] Frenette, N., Hanna, G. et Churchill, S. (1984). La Classe et son environnement: Enquête auprès des élèves, dans S. Churchill (dir) *La Classe et son environnement*. Toronto: Ministère de l'Éducation.

[2] Lapointe, A., Mead, N., et Philips, G. (1989). *A world of differences: An international assessment of mathematics and science*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service

la pratique bannie, non seulement on ne veut plus en parler, on ne veut plus la voir.

Quoi qu'il en soit, il existe une vaste gamme de recherches à grande échelle démontrant que l'enseignement direct est plus efficace, dans certaines conditions, que les méthodes plus ouvertes. Cela ne veut pas dire que l enseignement direct soit plus efficace dans tous les contextes, comme nous le verrons plus loin. Mais les recherches sur l'enseignement efficace peuvent nous renseigner sur les conditions selon lesquelles même un enseignement traditionnel peut être efficace.

L'arrière-fond de ce manuel

Depuis quelques années, tout un champs de recherche pédagogique a porté sur les méthodes particulièrement aptes à donner un meilleur rendement chez les élèves, et nous avons cru utile de mettre les résultats de ces recherches à la portée du corps enseignant. Les procédures ici proposées ressortent de nombreuses recherches portant sur l'enseignement efficace. On a pu démontrer que ces pratiques pédagogiques étaient particulièrement rentables, mais dans des conditions qu'il convient de bien cerner dès le départ.

- Ces pratiques sont particulièrement aptes pour les dimensions du programme qui visent l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Elles sont moins aptes pour l'acquisition des habiletés en matière de résolution de problèmes.

- Ces pratiques favorisent les élèves ayant une orientation académique. Les élèves faibles ou de statut socio-économique désavantagé profiteraient davantage d'une relation moins orientée uniquement vers le succès dans les études, tenant compte davantage de la fragilité de leur engagement scolaire et par conséquent, plus apte à les épauler dans leurs efforts.

Néanmoins, les pratiques proposées dans ce petit manuel sont à propos pour bon nombre de situations de salle de classe. Les enseignantes et les enseignants chevronnés ne découvriront rien de révolutionnaire dans ce manuel. Toutes les pratiques pédagogiques suggérées ici se pratiquent à un degré plus ou moins élevé dans toutes les salles de classe. C'est pourquoi le manuel donnera l'impression à premier abord d'un certain déjà vu. Toutefois, le rappel de ces activités dans un cadre justificateur servira, nous espérons, d'aide-mémoire pour rappeler *ces choses que l'on connaît déjà* mais que l'on a peut-être oublié de mettre en pratique.

Plan du chapitre

Dans cette introduction, nous faisons un survol des notions présentées dans les chapitres qui suivent. Pour ce faire, il est nécessaire de considérer quatre éléments sous-jacents à la

présentation dans les chapitres suivants.

Nous parlerons donc de l'*enseignement direct*, des *fonctions pédagogiques* sous-jacentes aux éléments de l'enseignement directe, des *embûches* que l'on a pu rencontrer dans les recherches et, enfin, de *l'utilisation du manuel*.

L'ENSEIGNEMENT DIRECT

Avant de procéder dans l'argument que nous proposons, il serait peut-être bon de caractériser ce que nous entendons par *enseignement direct*. Voici les caractéristiques de l'enseignement direct tel que proposées par B. Rosenshine:

1. L'enseignement est directif puisque l'enseignant ou l'enseignante a un plan de travail en tête et ce n'est pas les élèves qui vont proposer le choix des activités pédagogiques;

2. En ce qui concerne les activités pédagogiques proprement dites, l'enseignant ou l'enseignante maintient une orientation académique. En termes concrets, cela veut dire que l'organisation de la classe est telle que le temps est passé effectivement sur la matière sous étude plutôt que sur des discussions et des jeux préparatoires. Les classes mettent les élèves systématiquement en interaction avec du matériel pédagogique «classique» tel un manuel scolaire ou un cahier d'exercices par opposition à des jeux, des activités et des contes.

3. L'enseignant ou l'enseignant a tendance à être directif dans le sens qu'il/elle prend les devants pour organiser la classe, proposer les activités pédagogiques, et structurer le contenu, le découpant en «petites bouchées» pour les élèves;

4. L'enseignant ou l'enseignantea tendance à regrouper les élèves de manière à les suivre tous ensemble, c'est-à-dire en groupes larges plutôt qu'en petits groupes. Quand les élèves font un travail individuel à leur pupitre, il/elle les suit de près plutôt que de se cantonner derrière son bureau à faire autre chose;

5. En ce qui concerne les interactions verbales, l'enseignant efficace a tendance à proposer des questions factuelles, par opposition à des questions ouvertes d'un niveau cognitif plus élevé, et ces questions sont à la

portée des élèves puisque plusieurs sont en mesure d'y répondre correctement. Par ailleurs, les questions sont posées de façon ordonnée plutôt que de façon aléatoire. Il est donc préférable de questionner rigoureusement tous les élèves de manière à ne permettre à personne la possibilité de s'esquiver devant les exigences du travail académique.

C'est Barak Rosenshine (Rosenshine, 1977, 1979, Rosenshine et Stevens 1986)[1] qui a baptisé cette approche *l'enseignement direct*, afin de distinguer avec d'autres méthodes où l'enseignant ou l'enseignante a moins d'emprise sur le déroulement des activités. De nombreuses recherches sur l'enseignement efficace, c'est-à-dire sur les méthodes associées à un plus haut taux de rendement lors des tests normalisés, semblaient donner raison aux tenants d'un enseignement tout à fait traditionnel.

Cependant, il faut comprendre la portée de cette affirmation.

La méthodologie de ces recherches avait donné lieu à des résultats démontrant une corrélation plus élevée entre certains types d'activités et le rendement de l'élève mesuré par des tests de rendement.

Cela ne veut pas dire que l'on considère l'enseignement «direct» plus efficace en soi. Cela veut dire tout simplement que dans les classes étudiées dans ces recherches, les enseignants (et les élèves) étaient plus à l'aise avec des méthodes traditionnelles. Par conséquent, ces méthodes donnaient un meilleur taux de rendement. Les nouvelles méthodes ne sont pas nécessairement moins efficaces, mais elles sont certainement moins familières.

De fait, on peut se demander si ce n'est pas illusoire que de se mettre à la recherche de «la» méthode la plus efficace. Toutes les méthodes se prêtent à une bonne utilisation, mais également à une mauvaise utilisation. Étant donné que selon toutes les données disponibles, ce sont encore les méthodes directes qui sont les plus courantes, nous proposons de démêler, derrière les pratiques

[1] Rosenshine, Barak. (1977). Review of teaching variables and Student achievement, in Gary D. Borich & Kathleen S. Fenton (Eds.), *The appraisal of teaching: Concepts and processes*. Reading, MA: Addison-Wesley,, 114-120.
_____(1979). Content, time, and direct instruction, *dans* P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teachng: Concepts, findings, and implications*. Berkeley, Calif.: McCutchan.
Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). Teaching functions, dans M.C. Wittrock (dir), *Third handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, pp. 376-391.

pédagogiques en cours, les principes pédagogiques à préserver, quelle que soit la méthode utilisée.

Encore récemment, la dernière étude de l'IEA faisant état de la piètre qualité du rendement en sciences et en mathématiques chez les élèves franco-ontarien(ne)s jette une certaine lumière sur la problématique. L'étude citée ci-haut avait tenté de mettre en relation le taux de rendement dans ces matières avec diverses approches pédagogiques. En fait on découvrit que les méthodes traditionnelles étaient associées avec un meilleur rendement des élèves, mais également avec les plus mauvais taux de rendement. Les méthodes incorporant le travail en petits groupes furent associées à un bon rendement, mais également avec un mauvais rendement en sciences et en mathématiques. Selon les auteurs du rapport, la question de l'efficacité ou non des méthodes est à chercher ailleurs que dans la seule utilisation d'une méthode plutôt qu'une autre.

Il semble donc que ce qui compte en termes d'efficacité, ce n'est pas tellement les méthodes en tant que telles, mais plutôt la façon dont elles sont employées. En d'autres termes, quelle que soit la méthode pratiquée, il y a des principes pédagogiques à maintenir: que les méthodes pédagogiques soient modernes ou traditionnelles, elles peuvent être bien ou mal exploitées.

Comment résoudre l'impasse?

Une façon de faire serait de reprendre les divers éléments des recherches sur l'enseignement efficace, en tentant de déceler les principes pédagogiques à maintenir. C'est ce que nous allons effectuer dans les pages suivantes, en adoptant une approche «fonctionnelle».

LES FONCTIONS PÉDAGOGIQUES

Suivant Rosenshine (1983, 1986), nous allons découper le déroulement de leçons dans la tradition de l'enseignement direct afin de faire part des embûches révélées par la recherche sur l'enseignement efficace. Derrière les embûches donc, réside un principe pédagogique que l'on voudrait maintenir quelle que soit la méthode utilisée.

Dans le tableau suivant on reconnaîtra dans la colonne de gauche les différents sous-thèmes des recherches sur l'enseignement traditionnel regroupés selon les étapes d'un enseignement traditionnel. Le dernier sous-thème, celui des recherches portant sur les questions et rétroactions, sous-tend toutes les étapes précédantes. Dans la colonne de droite, on y trouve *la raison d'être* de ces différentes étapes. Ce sont les fonctions pédagogiques qui doivent colorer ce qui se fait effectivement lors de chaque étape. L'enseignement direct peut respecter plus ou moins

bien les principes pédagogiques en cause. Ce qui est encore plus probable, c'est que chaque enseignant ou enseignante réussit plus ou moins bien les étapes de l'enseignement direct. Il est fort à parier que certaines étapes sont bien maîtrisées, d'autres pas, et que les étapes bien maîtrisées varient d'une classe à l'autre.

Tableau 1

Étapes et fonctions dans la relation pédagogique

Étape	Fonction
1. Révision	1. Faire le lien entre les apprentissages précédants et ceux à venir
2. Présentation de la leçon	2. Présenter de façon structurée les nouveaux concepts et habiletés à venir
3. Pratique guidée	3. Exercer l'élève sous des conditions de contrôle serré
4. Pratique indépendante	4. Amener l'élève à l'autonomie dans les apprentissages
5. Révisions périodiques	5. Faire le rappel des apprentissages antérieurs; en faire la synthèse
6. Rétroactions et corrections	6. Maintenir la relation dialogique dans toutes les étapes ci-dessus.

Voici en plus de détails les étapes de l'enseignement direct, accompagnées de quelques pratiques préconisées par les recherches sur l'enseignement efficace pour mieux mettre en valeur la raison d'être de chaque étape:

1. **Révision quotidienne**, vérification des travaux de la journée précédente, enseignement de nouveau si nécessaire:

   § Contrôle des devoirs.

   § Nouvelle présentation des notions dans lesquelles les élèves ont fait des erreurs.

2. **Présentation** de la nouvelle matière:

   § Présenter une vue globale, générale, des notions et concepts à voir.

   § Procéder par petites étapes (si cela est nécessaire) mais à un rythme soutenu.

   § Donner suffisamment de détails et d'explications redondantes. Ne pas

hésiter à répéter.

§ Présenter la nouvelle matière ou les nouvelles habiletés à acquérir seulement si les préalables sont bien maîtrisés.

3. **Exercices dirigés** soit en forme de questions/ réponses, soit en forme d'exercices écrits dans le matériel pédagogique.

§ Poser un grand nombre de questions, courtes mais précises, afin de clarifier les présentations précédentes et de vérifier le niveau de compréhension des élèves. L'enseignante ou l'enseignant crée les questions ou se sert de matériel pédagogique approprié (livres, documents, cartes,...).

§ Des indices, des guides, sont proposés aux élèves, lorsque cela est nécessaire, durant les premières étapes de l'apprentissage.

§ Tous les élèves doivent avoir la possibilité de répondre et de recevoir un feedback de la part du professeur.

§ L'enseignante ou l'enseignant contrôle régulièrement le niveau de compréhension en évaluant les réponses des élèves à ses questions.

§ Cette étape des exercices dirigés est maintenue jusqu'à ce que les réponses soient claires, fermes, et expriment la confiance. Un taux de bonnes réponses de 80% et plus est généralement le signe d'une maîtrise suffisante de la matière pour passer à l'étape des travaux plus indépendants.

4. **Exercices indépendants**, pour que les élèves deviennent plus autonomes et acquièrent plus d'automatisme:

§ Travaux au pupitre.

§ L'enseignant ou l'enseignante est activement présent lors des travaux au pupitre: l'enseignant ou un adulte-assistant s'intéressent à l'avancement du travail; ils posent des questions et éventuellement, donnent des explications. Ce n'est pas le moment de passer à d'autres occupations.

§ Viser un niveau d'exactitude d'au moins 80%.

5. **Révisions** hebdomadaire et mensuelle:

§ Enseigner de nouveau, si nécessaire.

§ Proposer des projets de synthèse pour confirmer les acquis.

6. **Les corrections et les rétroactions**; les explications supplémentaires, si nécessaire:

§ Donner une rétroaction aux réponses des élèves, surtout si celles-ci sont correctes mais hésitantes.

§ Des erreurs fréquentes de la part des élèves doivent indiquer au professeur que la présentation a été mal faite ou

n'a pas été suffisante. Il devra reprendre éventuellement certaines parties de son enseignement.

§ S'il y a lieu, simplifier les questions, donner des indices, expliquer ou revoir les différentes étapes des notions à apprendre.

§ Si nécessaire, enseigner de nouveau.

LES EMBÛCHES À L'ENSEIGNEMENT EFFICACE

Les recherches sur l'enseignement efficace ont révélé que les différentes étapes ne sont pas universellement bien contrôlées. C'est peut-être en examinant les embûches communes que l'on peut mieux déceler les principes pédagogiques sous-jacents à tout enseignement, quelle que soit la méthode empruntée.

1. Révision quotidienne

L'embûche la plus courante consiste à tenir pour acquis que tout le monde a compris la leçon précédente parce quelques bons élèves parviennent à répondre aux questions de l'enseignant. La révision perd son sens si la vaste majorité des élèves n'est pas en mesure de profiter de l'exercice. C'est pourquoi la révision quotidienne est (devrait être) l'occasion de revenir sur un enseignement antérieur, de manière à faire le pont entre les enseignements précédents et la leçon à venir.

2. Présentation

L'embûche la plus courante dans la présentation de la nouvelle matière consiste à négliger de donner une vue d'ensemble permettant d'entrevoir comment la nouvelle leçon s'intègre dans d'autres leçons à venir. En somme, l'enseignant sait ce qui s'en vient, mais les élèves l'ignorent. Dans le meilleur des cas, on a fait le lien avec les apprentissages précédents, mais on ne sait pas comment la nouvelle leçon s'agence avec d'autres à venir.

Le principe pédagogique que l'on veut préserver, c'est que le programme devrait représenter un continuum, et les élèves ont le droit de savoir non seulement d'où vient la leçon, mais vers où elle mène.

3. Exercices dirigés

L'embûche la plus courante consiste, comme auparavant, à tenir pour acquis que la leçon a été acquise parce que les meilleurs élèves réussissent à répondre aux questions ou à faire les travaux écrits.

Mais cette étape vise la maîtrise de la matière: il faut donc viser un très haut taux de bonnes réponses; normalement, plus de 80% de bonnes réponses. Si l'on tombe en dessous de ce taux de bonnes réponses, c'est

signe que la présentation n'a pas été bien comprise.

4. Les exercices indépendants

Les exercices indépendants se font soit au pupitre, soit à la maison sous forme de devoirs. L'embûche la plus courante consiste à utiliser cette étape pour viser l'apprentissage de nouveaux contenus, en proposant des travaux qui n'ont plus un lien étroit avec les leçons faites antérieurement. Ce qui est visé par les exercices indépendants, c'est l'autonomie de l'élève, et cela se fait par le surapprentissage de savoirs antérieurs. Les devoirs ne sont pas l'occasion de proposer de nouveaux apprentissages.

5. Révision hebdomadaire et mensuelle

L'embûche la plus courante consiste à ne proposer des révisions qu'au moment et en vue des tests et des épreuves, alors que la révision doit être un élément régulier de l'enseignement. De plus, la révision fournit une occasion spéciale pour assurer la synthèse des notions et des savoir-faire appris antérieurement; il ne s'agit pas uniquement d'un moment de reprendre les connaissances antérieures.

UTILISATION DE CE MANUEL

Ce manuel est conçu comme aide-mémoire pour l'enseignant professionnel. *Il ne s'agit pas d'un livre de recettes.* Les pratiques ici proposées se sont avérées rentables dans les conditions mentionnées ci-haut. Cela ne veut pas dire que d'autres pratiques bien connues des professionnels ne puissent pas accomplir les mêmes fonctions. De fait, nous espérons que ce manuel pourra servir d'occasion d'échanges entre enseignants afin d'étoffer les pratiques mentionnées ici avec des variantes ou des alternatives.

Ce manuel servira de préférence dans des contextes d'échange où tous et toutes ont la possibilité de puiser dans leur expérience personnelle et de fournir le fruit de cette expérience. Comme toujours, le but de cet échange est de clarifier pourquoi on propose telle ou telle pratique dans tel contexte.

Par conséquent, il n'est pas nécessaire de «couvrir» d'un seul trait le contenu du manuel, ni même de le faire dans l'ordre des chapitres. L'ordre des chapitres correspond à peu près à celui d'une unité de travail, mais il se peut qu'un enseignant ou un groupe d'enseignants s'intéressent davantage à une dimension en particulier.

Chaque chapitre est composé de quatre parties:

§ **Une description générale** de la fonction pédagogique. Cette partie se veut plutôt *descriptive* qu'analytique. L'enseignant trouvera dans cette description des éléments bien connus, mais il ne doit pas comprendre que la description est celle d'une classe modèle.

§ **Un énoncé des principes pédagogiques** sous-jacents aux activités. C'est le *pourquoi* des activités. C'est ici que le lecteur doit comprendre que l'on peut varier les activités tout en conservant les principes pédagogiques en cause.

§ **Une liste des activités possibles** pour réaliser les principes pédagogiques. *Cette liste est fournie à titre indicateur seulement*. Elle est essentiellement ouverte et à compléter par la pratique des enseignant(e)s.

§ **Une grille d'aide-mémoire** pour se rappeler la fréquence relative des activités. *Cette grille n'est pas une grille d'évaluation*. Elle existe tout simplement pour permettre à chacun de vérifier la fréquence, dans sa propre pratique, des activités proposées. Ainsi, l'enseignant pourra considérer ajouter d'autres activités à son répertoire.

Le lecteur ou la lectrice aura compris qu'il ne s'agit nullement d'un livre de recettes. Il s'agit plutôt d'un livre à construire. On pourra trouver d'autres pratiques qui remplissent la même fonction. L'important, c'est que ce manuel devienne l'aide-mémoire qu'il pourrait être, à condition de ne pas y voir la réponse à l'obligation de penser son enseignement.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION i
Préambule i
L'arrière-fond de ce manuel ii
Plan du chapitre ii
L'enseignement direct iii
Les fonctions pédagogiques v
1. Révision quotidienne vi
2. Présentation de la nouvelle matière vi
3. Exercices dirigés vii
4. Exercices indépendants vii
5. Révisions hebdomadaire et mensuelle vii
6. Les corrections et les rétroactions vii
Les embÛches à l'enseignement efficace viii
1. Révision quotidienne viii
2. Présentation viii
3. Exercices dirigés viii
4. Les exercices indépendants ix
5. Révision hebdomadaire et mensuelle ix
utilisation de ce manuel ix
Table des matiÈres xi

CHAPITRE I: LA RÉVISION ET L'ENSEIGNEMENT SUPPLÉMENTAIRE 1
I- DESCRIPTION GÉNÉRALE 1
Le début d'une leçon
L'importance de cette étape
II- PRINCIPES PEDAGOGIQUES 2
Les principes importants qui sous-tendent cette étape
III- MOYENS POSSIBLES DE RÉALISER CETTE TÂCHE. 3
IV) AIDE-MÉMOIRE 5

CHAPITRE II: LA PRÉSENTATION DE NOUVEAUX CONCEPTS 7
I-DESCRIPTION GÉNÉRALE. 7
Le temps consacré à la présentation
La manière de présenter
II- PRINCIPES PÉDAGOGIQUES 10
IV) AIDE-MÉMOIRE 14

CHAPITRE III: LES EXERCICES DIRIGéS....15
I- DESCRIPTION GÉNÉRALE....15
Le rôle central des questions....15
a) La fréquence des questions....15
b) Le taux de bonnes réponses
c) La vérification des apprentissages
L'agencement de l'activité
Réponses individuelles
Réponses en choeur....18
Remarques générales....19
II- PRINCIPES PÉDAGOGIQUES....19
III- MOYENS POSSIBLES DE RÉALISER CETTE FONCTION....20
a) Pour la fréquence des exercices
b) Pour le taux des réponses correctes
c) Pour la vérification de la compréhension et des connaissances....21

CHAPITRE IV: LES EXERCICES INDIVIDUELS....23
I- DESCRIPTION GÉNÉRALE....23
II- PRINCIPES PÉDAGOGIQUES....24
III- MOYENS POSSIBLES DE RÉALISER CETTE FONCTION....26
a) Travail sous la conduite étroite du professeur....28
b) Activité individuelle avec procédures de travail établies....28
c) Exercices coopératifs....29

CHAPITRE V: RéVISIONS HEBDOMADAIRES ET MENSUELLES....31
I- DESCRIPTION GÉNÉRALE....31
II- PRINCIPES PÉDAGOGIQUES....32
III- MOYENS POSSIBLES DE RÉALISER CETTE FONCTION....32
IV) AIDE-MÉMOIRE....33

ANNEXE: LA RéTROACTION ET LES CORRECTIONS....35
I- DESCRIPTION GÉNÉRALE....35
II- PRINCIPES PEDAGOGIQUES....36
III- MOYENS POSSIBLES DE REALISER CETTE FONCTION....36

CHAPITRE I
RÉVISION ET ENSEIGNEMENT SUPPLÉMENTAIRE: LE RÉTROVISEUR

I- DESCRIPTION GÉNÉRALE.

Le début d'une leçon:

Au début d'une journée ou d'une leçon, les élèves n'ont pas toujours les motivations et préoccupations favorables à un apprentissage efficace. Il faudra rappeler les concepts déjà appris et «préparer le terrain» aux concepts qui suivront. Dans ce chapitre, nous nous intéressons particulièrement à l'importance de connaître le niveau de compréhension qu'ont les élèves des notions préalables à une leçon.

Il y a toujours une période d'adaptation de la part des élève au début d'une journée. On se raconte la sortie de la veille ou le dernier épisode du feuilleton télévisé favori.... De même, si une nouvelle leçon est proposée dans la journée, une période de transition est nécessaire. En général, après un repos et quelques activités intermédiaires, l'enseignante ou l'enseignant fait une révision sérieuse des notions pertinentes à la nouvelle matière. Cette étape de préparation n'est pas toujours facile; il faut «attirer» les élèves à une nouvelle activité, un nouvel apprentissage, et vérifier leur aptitude à recevoir de nouvelles informations. Chaque enseignant et enseignante doit composer avec cette situation, à tous les jours.

L'importance de cette étape:

On consacre donc un certain temps au début d'une journée ou d'une nouvelle leçon à ce que l'on pourra appeler une période de «réchauffement». On doit alors proposer des activités afin de rassembler les élèves pour la nouvelle leçon. En pratique, on peut très bien commencer une leçon en demandant à la classe si quelqu'un se souvient d'un concept précis ou d'une activité d'apprentissage qui a déjà eu lieu. On laisse les élèves exprimer ce qu'ils ont retenu de ces notions et on pose quelques questions précises pour rafraîchir leurs mémoires.

En fait, on se rend bien compte que cette période «d'assouplissement» ne permet pas seulement de faire une entrée en matière. En effet, on admet qu'il n'est pas très efficace d'essayer de présenter de nouveaux concepts à des personnes qui n'en ont pas encore maîtrisé les préalables. Si les élèves ne

connaissent pas la prononciation des lettres de l'alphabet, il est inutile pour eux de travailler sur la prononciation des mots composés de ces lettres. De même, il est nécessaire de bien maîtriser les tables d'addition à un chiffre avant d'apprendre à effectuer des additions sur des nombres à deux chiffres ou plus. Ainsi, cette séance nous renseigne aussi sur le niveau d'acquisition des connaissances nécessaires à la prochaine présentation. Dans cette optique, il s'agit d'une fonction de «rétroviseur» puisqu'elle fournit une image précise des acquis des élèves.

Lorsque les élèves expriment leur compréhension des notions apprises, on s'assure de bien diriger leurs propos par des questions bien choisies et on en profite pour préciser certains points restés obscurs. On rappelle rapidement les notions importantes et on s'assure que celles-ci sont maîtrisées. Au besoin, il faudra enseigner et expliquer de nouveau et proposer de nouveaux exercices afin que tous les préalables à une leçon soient clairs à tous.

A la fin de cette première étape, on a une idée générale du niveau de compréhension des élèves en ce qui a trait à des aspects de la matière bien précis. À ce moment, les élèves devraient en fait bien connaître les objectifs importants ainsi que les notions ou habiletés de base préalables à la nouvelle matière. Si c'est bien le cas, on peut avec confiance passer à l'étape suivante et présenter la nouvelle matière.

II- PRINCIPES PEDAGOGIQUES

La plupart des enseignants effectuent une révision des notions présentées plus tôt. Cependant, les enseignants varient beaucoup dans la quantité et la qualité du temps qu'ils consacrent à cette activité ainsi que dans les objectifs qu'ils y poursuivent. Une enseignante ou un enseignant pourra par exemple se fier à une réponse exacte ou à un commentaire très explicite de quelques élèves et faussement conclure que le reste de la classe en sait autant. Un ou une autre négligera de relier les concepts supposés acquis à ceux qui doivent être présentés bientôt.

Il est également important d'évaluer régulièrement le niveau de compréhension de sa classe afin d'ajuster le rythme de ses présentations. On fait donc continuellement un genre de diagnostic informel. Ainsi, on sait toujours où sont les problèmes de compréhension et on peut prendre les moyens qui s'imposent au moment où les difficultés surgissent....

La révision quotidienne et celle qui précède chaque nouvelle leçon peuvent facilement permettre ce type d'évaluation. De plus,

deux autres objectifs importants peuvent être atteints:

a) On peut proposer des exercices supplémentaires augmentant ainsi la possibilité d'atteindre un niveau d'automatisme qui permet une maîtrise plus technique des notions apprises. Les élèves plus avancés l'ayant atteinte, s'y verront confirmés.

b) On a l'occasion de présenter à nouveau à toute la classe la matière avec laquelle la majorité des élèves ont de la difficulté, ou de reprendre ses explications pour un groupe particulier.

Les principes importants qui sous-tendent cette étape:

a) Réalisation d'une transition entre les notions apprises et celles qui doivent être présentées. Il est important de créer des liens étroits entre ces deux étapes.

b) Évaluation du niveau de connaissance des élèves de la matière qui a été présentée comme préalable à la leçon suivante (diagnostic informel).

c) Reprise des explications et présentation de nouveaux exercices en fonction des problèmes repérés durant cette activité.

III- MOYENS POSSIBLES DE RÉALISER CETTE TÂCHE.

On peut proposer des exercices pratiques pour s'assurer que ces principes soient respectés. Nous en suggérons quelques-uns ci-dessous mais chaque enseignant et enseignante pourra en imaginer à volonté. Il s'agit de toujours considérer les buts que l'on désire atteindre.

- Poser des questions précises sur les notions et habiletés qui ont été exercées lors des leçons précédentes.
- Administrer un court test au début de la journée sur les sujets enseignés la veille ou lors de leçons précédentes.
- Inciter les élèves à faire la correction de leur devoir ou du test qu'ils viennent d'effectuer deux par deux ou en petits groupes en se parlant des difficultés qu'ils ont rencontrées. On doit toutefois maintenir un contrôle serré de ce que les élèves se disent. Une façon de faire c'est de demander à chaque groupe de faire état des difficultés rencontrées
- Regrouper les élèves par équipes de 2 à 4 pour la révision et la correction de leurs devoirs.
- Demander aux élèves de préparer des questions sur les leçons ou les devoirs

précédents. Ils peuvent se poser ces questions les uns aux autres ou encore l'enseignant ou l'enseignante peut le faire. Dans ce cas, on doit évaluer aussi bien la question posée que la réponse qui lui est adressée: clarté, pertinence, lien avec le sujet...

- On peut également demander aux élèves de préparer un résumé écrit de la leçon précédente. Ce résumé peut être de type narratif ou autre: les élèves expriment dans leurs propres mots ou sous une forme graphique ce qu'ils ont compris de cette leçon. Certains d'entre eux pourront à tour de rôle présenter ce résumé au reste de la classe.

Notons que la préparation de ces questions et du résumé de la leçon précédente est en soi une excellente activité de révision. Ces deux derniers exercices permettent aux élèves de se poser des questions sur leur niveau de compréhension et ainsi d'en avoir une idée plus juste.

- Les élèves parlent des problèmes qu'ils ont rencontrés lors de la rédaction de leur devoir. On en profite alors pour présenter à nouveau les points mal compris et on propose des exercices supplémentaires.

- Les élèves peuvent également s'expliquer mutuellement les solutions aux exercices avec lesquels leurs compagnes et compagnons ont éprouvé des difficultés. Il est important par contre que l'on garde un contrôle serré de ce qui «s'explique». On pourra indiquer clairement aux élèves qu'ils doivent consulter l'enseignant ou l'enseignante s'ils ont des doutes.

IV) AIDE-MÉMOIRE

Cocher les mentions utiles:

	jamais	de temps à autre	souvent
Il m'arrive d'abandonner ou de retarder une leçon afin de reprendre une leçon antérieure			
La période de réchauffement fait un lien étroit entre ce qui sera appris et ce qui a été appris lors de la leçon précédente.			
Il m'arrive d'assurer la révision en me servant des élèves comme initiateurs de la démarche.			
Je m'assure que la grande majorité des élèves ont maîtrisé les prérequis avant de passer à la nouvelle leçon.			

CHAPITRE II

LA PRÉSENTATION DE NOUVEAUX CONCEPTS ET DE NOUVELLES HABILETÉS

I-DESCRIPTION GÉNÉRALE.

Les révisions sont terminées. On a expliqué les notions moins claires de nouveau et les élèves ont pu travailler sur plusieurs exercices supplémentaires. La période de réchauffement a permis à tous de s'imprégner davantage du sujet traité et de faire le point sur les connaissances acquises: on a pu diagnostiquer le niveau de compréhension de façon informelle (sans test ou examen officiel) et on a pris les mesures de réajustement nécessaire. Le temps est venu de présenter une nouvelle leçon reliée à un sujet dont on a déjà parlé.

Bien sûr, tous les enseignants sont régulièrement confrontés à la tâche d'exposer leurs connaissances d'un sujet à un groupe. Cependant, ils ne s'y prennent pas tous de la même façon. Différents enseignants utilisent différentes approches et consacrent différentes quantités de temps à cette activité.

Le temps consacré à la présentation:

Certains enseignants mettent beaucoup d'emphase sur la présentation du sujet et y consacrent donc beaucoup de temps. Ils vérifient régulièrement si les élèves les suivent et n'hésitent pas à reprendre les explications sous d'autres formes. Ils poursuivent cette démarche jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits que les élèves maîtrisent les notions à connaître.

En revanche, d'autres enseignants préfèrent donner quelques idées générales de ce qu'ils veulent montrer en guidant judicieusement les élèves afin que ceux-ci découvrent par eux-mêmes les autres points de leur apprentissage. On atteint alors l'étape des exercices individuels plus rapidement et on y demeure aussi plus longtemps.

La seconde approche exige évidemment que la classe ait un certain degré de maturité et de discipline. Il est important aussi que l'on ait énoncé clairement les objectifs à rencontrer et les tâches à effectuer de façon à ce que les élèves ne se perdent pas en travaux inutiles. Dans ce but, on peut inscrire les instructions de travail au tableau toujours au même endroit.

On a pu remarquer tout de même, à tous les niveaux scolaires, qu'une présentation bien abordée et assez longue favorise le bon ren-

dement des élèves. En effet, on a constaté que lorsque les élèves éprouvent des difficultés de compréhension avec une notion particulière, c'est souvent parce que on n'a pas assez bien présenté les notions préalables ou qu'on n'a pas fait clairement le lien entre celles-ci et la nouvelle matière. On a probablement supposé trop tôt que chacun et chacune comprenait.

L'atmosphère de la classe peut aussi influencer la quantité de temps que l'on consacre à des exposés théoriques ou pratiques. Il n'est pas facile de maintenir un intérêt suffisamment soutenu d'un groupe d'élèves de façon à ce qu'ils retirent le maximum de la

La manière de présenter:

La manière de présenter un concept est une autre caractéristique importante de cette étape. Nous entrons là dans un domaine plus difficile à traiter ou à structurer car un grand nombre de facteurs sont à considérer. Nous en présentons quelques-uns que chaque enseignante et enseignant reconnaîtra probablement, puisqu'ils sont finalement assez naturels et tiennent plus du bon sens que de théories pédagogiques avancées.

Tous les individus ne réagissent pas de la même façon à une information donnée. Dépendant de la manière dont celle-ci est présentée (et aussi de l'information elle-même), elle s'intégrera normalement aux connaissances qui lui sont reliées ou bien elle sera simplement rejetée ou sans conséquence d'apprentissage. On est confronté ici à un problème ardu car si l'idéal est une présentation de la matière plus individualisée, les contraintes pratiques imposent parfois des conditions très limitantes.

À titre d'exemple, nous savons qu'il y a des personnes qui réagissent plus facilement aux messages parlés (celles à tendance auditive) alors que d'autres sont plus à l'aise si elles peuvent «voir» ces messages concrètement (les tendances visuelles). On doit aussi tenir compte des élèves plus intuitifs et de ceux dont le raisonnement s'appuie davantage sur la déduction. La capacité de se concentrer sur une certaine tâche varie également d'une personne à l'autre.... Ajoutons enfin que tous

présentation. Il faut en tout temps les motiver et créer des stimulis différents. Ainsi, une classe qui est plus perturbée une journée incitera probablement l'enseignant ou l'enseignante à ajuster son style de présentation en conséquence. Le temps d'exposition et la participation du groupe seront des facteurs décisifs quant à la qualité de l'apprentissage. Les éducateurs savent bien par exemple qu'un exposé magistral plus long et à sens unique (enseignant-e → élèves) est peut-être le meilleur moyen de parler tout seul mais sûrement pas celui de maintenir l'intérêt du groupe.

ces facteurs ne sont pas indépendants. Ils se recoupent entre eux et cela vient compliquer la situation encore plus.

L'importance d'une bonne présentation:

On peut conclure de ces quelques remarques qu'il est important de varier ses exposés le plus possible. Il faut plus qu'une simple répétition s'adressant à un groupe qui n'a pas compris: on doit aussi modifier son approche de façon à rejoindre chaque élève de ce groupe et à établir un contact de façon à ce que le message soit bien reçu. Pour réaliser ce travail, il faut bien connaître les élèves et conserver avec eux des liens plus étroits qu'une simple relation d'enseignant(e)-élève.

Lorsque l'on reprend des explications **sous des formes différentes**, on peut aussi présenter de nouveaux exemples et exercices de contrôle. Chaque élève en bénéficie. En particulier, ceux qui ont déjà atteint un niveau acceptable de compréhension auront l'occasion de confirmer leurs connaissances et d'en avoir une vision plus étendue.

Il n'est pas très efficace de passer trop rapidement à l'étape suivante, celle des exercices dirigés. On doit avant tout s'assurer que les élèves maîtrisent les bases théoriques et pratiques contenues dans sa présentation. Pour ce faire, on pose régulièrement des questions précises afin de sonder le niveau de compréhension de sa classe. **Surtout, on ne se fie pas aux bonnes réponses de quelques élèves plus rapides pour généraliser au groupe entier.**

Bien entendu, il faut aussi se soucier de la clarté de la présentation. Après avoir bien établi les objectifs d'apprentissage, on les traite séparément et **par petites doses**. On pourra ensuite intégrer chacun des points particuliers de façon à donner une vision plus globale de la matière. On doit avant tout s'assurer que les parties élémentaires sont bien comprises. On évite les digressions trop longues et trop fréquentes pour ne pas distraire les élèves et perdre leur intérêt.

Dans la même optique, une présentation bien organisée et structurée rend les élèves plus confiants. Ils peuvent ainsi saisir les grandes lignes du concept ainsi que les relations qui existent entre elles. Il est important que les élèves connaissent toujours les buts de leur démarche. On doit donc utiliser autant d'exemples concrets que possible. On peut essayer de simuler l'idée présentée par des dessins, des maquettes, des mises en situation, des jeux, des sorties... Les élèves pourront se faire une idée plus palpable d'un concept abstrait si on a pu en créer un modèle artificiel. De cette façon, il se crée en mémoire une association d'idées (concret-abstrait) qui aide l'élève à mieux se représen-

ter, et donc à mieux comprendre la notion à savoir.

On accorde également une attention spéciale aux points généralement reconnus comme étant plus difficiles. On peut diviser davantage le sujet en petits morceaux et on n'hésite pas à répéter ses explications en tâchant de les diversifier le plus possible. On entrecoupe les exposés avec des exemples plus pratiques et on encourage les élèves à participer concrètement au travail. Ceux-ci doivent se sentir impliqués en tant qu'acteurs importants dans l'activité. De cette façon, il leur est plus facile de rester motivés et ainsi de bien comprendre la nature du sujet traité.

II- PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

La présentation de la matière d'une nouvelle leçon est une étape assez délicate et plus difficile à analyser car on doit considérer de nombreux facteurs interdépendants. Mentionnons toutefois que cette fonction est plus importante et un peu plus structurable dans les matières telles que les mathématiques, les sciences, la grammaire, la lecture (au niveau du décodage des mots) et les langues étrangères. Par contre, lorsque l'on traite de sujets comme la compréhension de textes (en lecture) ou que l'on étudie des problèmes qui demandent un niveau de pensée cognitive plus abstrait (en mathématiques par exemple), le terrain d'action est plus mouvant et les repères concrets sont plus difficiles à trouver.

En fait, il est toujours plus commode d'exposer des sujets que l'on peut classer, structurer point par point. Avec de tels sujets, on indique simplement aux élèves qu'ils doivent répondre de telle façon à tel type de question, par automatisme, répétition ou association. Les matières énumérées plus haut (plus structurables) se prêtent bien à ce type d'enseignement dans la mesure où l'on en reste aux concepts de base très techniques comme le décodage en lecture ou le principe de la retenue dans les additions en arithmétique.

À un stage plus avancé, les élèves ont beaucoup de liberté personnelle dans le choix des moyens de travailler. Ils doivent plus souvent s'exercer sur des exercices et on a moins de présentation à faire. Il faut dire cependant que cette démarche plus abstraite s'inscrit dans un cadre d'apprentissage beaucoup plus large que la présentation d'une leçon dans une classe et durant une journée particulières. À part quelques principes de base qui guident l'analyse d'un texte ou la résolution d'un problème, c'est beaucoup l'expérience et une maîtrise élevée des petites notions techniques qui aident l'élève à trouver une solution (pas seulement une bonne réponse) à un exercice moins concret.

Rappelons enfin les principes importants qui sont associés à cette étape:

a) Un sujet donné est plus abordable si l'on a su organiser la présentation de manière à structurer la matière et la diviser en petites étapes. Au niveau du discours, les explications sont claires et précises: on évite de s'éloigner du sujet en ouvrant trop souvent des parenthèses.

b) Afin de favoriser une participation dynamique de toute la classe lors d'une présentation, on propose le plus souvent possible des exemples concrets et variés qui impliquent activement si possible les élèves. Cette activité n'est pas un exercice dirigé formel comme on rencontrera dans l'étape suivante. Il s'agit plutôt d'une activité permettant de motivater les élèves. Par exemple, on peut inviter les élèves à manipuler des objets ou à vérifier certaines réactions lors d'une expérience en science naturelle. On essaie également de simuler et de modéliser les points plus abstraits.

c) On n'aborde un nouveau point de la présentation que lorsque les élèves maîtrisent le préalable. On vérifie donc régulièrement où la classe en est rendue en posant des questions précises et appropriées sur le sujet qu'on expose. On n'hésite pas à donner des explications détaillées supplémentaires si le concept traité est plus difficile.

III- MOYENS POSSIBLES DE RÉALISER CETTE FONCTION

Pour cette fonction encore, on pourra imaginer plusieurs moyens pratiques d'effectuer une présentation des concepts nouveaux. On peut adapter des méthodes de présentations à des situations particulières en se guidant sur les principes décrits, sur le type de matière que l'on doit exposer et sur l'atmosphère de la classe. De façon plus générale, nous décrivons quelques principes ci-dessous:

a) On énonce les objectifs et concepts importants clairement:

- On présente les buts et objectifs de la leçon le plus simplement possible en montrant les liens avec les notions déjà étudiées.
- On se consacre à un seul point de la matière à la fois et on n'entremêle pas les objectifs.
- On évite de s'éloigner du sujet en faisant des digressions ou en ouvrant des parenthèses trop longues.
- On évite les propositions et les pronoms ambigus. L'utilisation de nombreuses appositions sous forme de subordonnées relatives alourdit le discours et rend confus l'auditoire

b) On présente la leçon étape par étape:

- On fait en sorte que chacune des étapes de la démonstration soit aussi courte que possible.
- On s'assure qu'un point précis est bien maîtrisé avant de présenter le suivant.
- On guide les élèves en leur présentant des directives explicites afin qu'ils puissent percevoir à quoi va servir ce qu'ils sont en train d'apprendre.
- On présente les concepts jugés plus difficiles en réduisant d'abord les explications aux grandes lignes, les situant par rapport au contexte d'apprentissage. Petit à petit, on développe l'exposé davantage.

c) On explique les procédures à suivre de façon aussi concrète et spécifique que possible:

- On peut, lorsque c'est possible, modéliser les habiletés à acquérir: dessins, maquettes, comparaisons...
- On donne des explications détaillées et répétitives pour les parties plus difficiles.
- On n'hésite pas à donner aux élèves des exemples concrets et variés afin qu'ils

puissent se retrouver et s'appuyer sur des idées ou des faits de leur vécu.

d) On sonde continuellement le progrès des élèves:

- On s'assure que les élèves comprennent suffisamment une notion avant d'en présenter une nouvelle.
- On incite les élèves à démontrer leur compréhension de ce qui a été présenté en leur demandant de répondre à des questions bien choisies. Si les élèves sont plus vieux, on les invite à commenter la leçon.
- On demande aux élèves de résumer les points principaux dans leurs propres mots.
- On n'hésite pas à enseigner de nouveau les parties avec lesquelles les élèves ont des problèmes particuliers. On peut donner des explications supplémentaires ou bien inviter certains élèves à en aider d'autres (tutorat).

Nous terminons ce chapitre avec quelques remarques et questions ouvertes qui pourraient servir de base à des discussions plus larges concernant les façons de présenter un sujet académique. Chacun et chacune a pu percevoir que cette activité n'est pas si facile à réaliser. Plusieurs détails d'organisation demeurent incertains et les recherches pertinentes n'ont pas encore permis de trouver des outils suffisamment concluants (statistiquement) pour en faire des propositions. Voici quelques questions ouvertes:

- De quelles façons devrait-on structurer la présentation de la nouvelle matière pour que les élèves l'assimilent efficacement?
- Quelles sont les caractéristiques d'une démonstration (présentation, exposé) efficace?
- Combien et quelles sortes d'exemples devrait-on utiliser?
- Y a-t-il une manière plus efficace qu'une autre de présenter une suite d'exemples se rapportant à une leçon donnée?
- Quelle quantité d'information devrait-on présenter à la fois (la taille des étapes)?

IV) AIDE-MÉMOIRE

Cocher les mentions utiles:

	jamais	de temps à autre	souvent
La présentation de la matière fait-elle autant appel à la vision qu'à l'ouie?			
Est-ce qu'il m'arrive de découper la matière en petites bouchées bien évidentes pour les élèves?			
Est-ce qu'il m'arrive d'utiliser des graphiques ou des modèles pour expliquer des notions abstraites?			
Est-ce qu'il m'arrive de proposer le plan de travail *avant* d'aborder la présentation?			

CHAPITRE III
LES EXERCICES DIRIGÉS: LE RODAGE

I- DESCRIPTION GÉNÉRALE.

On a bien présenté les concepts à apprendre et on a donné plusieurs explications supplémentaires ainsi que des exemples variés. Les élèves connaissent maintenant quelque chose de la notion à maîtriser, mais de façon plutôt superficielle. Ils ont peut-être répondu à quelques questions mais ils n'ont pas cette assurance qui leur permettra d'utiliser l'information qu'ils ont reçue dans un contexte plus général.

On passe généralement à l'étape des exercices dirigés lorsque l'on considère que la classe maîtrise les notions théoriques et pratiques pertinentes. En effet, l'élève doit atteindre un niveau de maîtrise pratique des connaissances impliquées avant de pouvoir travailler à des activités demandant un niveau d'abstraction plus avancé et un plus grand degré d'autonomie. L'élève doit acquérir un certain automatisme à répondre à des questions très factuelles, précises et courtes.

Nous insistons sur le qualificatif *dirigés*. Trop souvent après la période de présentation initiale, on passe immédiatement à des exercices où l'élève doit se débrouiller tant bien que mal avec des exercices proposés par un manuel scolaire, alors que l'enseignant(e) s'occupe à d'autres tâches. Après que l'élève a eu terminé, on constate les réussites et les échecs, puis on tente de réparer les dégâts dans la mesure du possible. Dans la perspective proposée ici, la présentation est suivie d'exercices dirigés, tantôt à l'oral, tantôt à l'écrit. Il s'agit d'une étape de vérification supplémentaire, mais qui mène vers l'autonomie de l'élève. Ces exercices dirigés se présentent le plus souvent sous la forme de questions et surtout à l'oral. Quelle que soit la forme des questions, les mêmes principes pédagogiques sont engagés.

Le rôle central des questions

a) La fréquence des questions

Il sera avantageux de pouvoir proposer un grand nombre de questions puisque l'on vise l'acquisition d'automatismes. De plus, on présentera des questions courtes et précises qui demandent des réponses de même type puisqu'il n'est pas question ici de favoriser de longs développements en réponse à un exercice,

Cela nous amène à étudier la façon dont on pose des questions et la façon dont on offre des rétroactions. Au début de l'étape, on peut

proposer des débuts de réponses (indices) si celles-ci se font attendre trop longtemps ou sont trop souvent erronées. Ces indices diminuent en quantité et en précision à mesure que les réponses se font plus sûres et plus rapides. On doit corriger une mauvaise réponse de façon non menaçante et émettre de courtes remarques élogieuses pour faire valoir une bonne réponse. Cela encourage les élèves dans leur démarche.

Bien sûr, on utilise des exercices qui sont directement reliés à la présentation que l'on vient de faire. De plus, comme on l'a suggéré au chapitre précédent, on ne fait travailler les étudiants que sur un seul type d'exercice à la fois, si possible. On s'assure ainsi de ne pas mélanger les objectifs d'apprentissage visés et on peut plus facilement vérifier que ceux-ci sont atteints. Cela implique, par contre, que l'on ait soigneusement vérifié le contenu des exercices dans les manuels scolaires afin de vérifier si chaque exercice se rapporte à un seul objectif. Dans le cas contraire, on sélectionne les questions de manière à porter l'attention de l'élève sur un objectif d'apprentissage à la fois. Pour un concept donné, on propose des exercices jusqu'à ce que les élèves répondent rapidement, sûrement et correctement.

Les exercices et la matière enseignée:

D'autre part, le genre d'exercices que l'on propose dépend de la matière que enseignée. En mathématiques par exemple, on planifie les exercices dirigés de façon à permettre aux élèves d'effectuer des problèmes au tableau, exposant ainsi des modèles au reste de la classe. Par contre, il y aura plus d'exercices du genre question-->réponse pour l'enseignement des matières plus factuelles (faits historiques, géographiques, scientifiques, arithmétiques...), là où il y a moins de raisonnement à développer.

b) Le taux de bonnes réponses:

Toujours dans la même optique, il est important de tenir compte du taux de bonnes réponses données par les élèves. Il n'est évidemment pas suffisant de proposer un grand nombre de questions relatives à un concept si les élèves ne répondent pas avec un taux de succès acceptable. En général, on propose un taux de bonnes réponses de 80% avant de passer à l'étape suivante lors d'une première phase d'apprentissage (la matière est nouvelle et on vient seulement d'en faire la présentation). Si la période des exercices dirigés s'adresse plutôt à un groupe plus avancé qui en est à une phase de révision du sujet traité (avant de présenter de nouvelles notions, par exemple), on propose un taux de bonnes réponses d'au moins 95% avant de continuer.

c) La vérification des apprentissages:

Cet aspect plus mesurable de l'activité permet de vérifier une nouvelle fois le niveau de compréhension du concept enseigné. On l'a déjà fait, à un degré moindre, lors de la présentation. Cette fois, la vérification est encore plus appropriée puisque les élèves ont eu l'occasion de «manipuler» les notions à apprendre et les habiletés à acquérir. Si l'on juge que les élèves n'ont pas atteint un niveau de compréhension suffisant et qu'ils ne s'améliorent pas en travaillant sur des nouveaux exercices, on devra prévoir les corrections adéquates et envisager de redonner des explications.

On doit porter une attention particulière à cette dimension de la vérification des apprentissages. En effet, on a souvent tendance à écouter la réponse à une question de volontaires plus rapides et de supposer que le reste de la classe en est au même point. On risque aussi de supposer trop vite que les élèves comprennent s'ils n'émettent pas de commentaires lorsqu'on leur demande si tout va bien, s'il y a des questions. Il faut vraiment «forcer» la démarche et aller chercher plus en profondeur ce que l'on veut vérifier. Il n'est pas très efficace non plus de se contenter de faire un résumé de la matière exposée sans vérifier le niveau de compréhension des élèves. Notons en passant que l'on fait souvent ce type d'erreur avec des étudiants plus âgés que l'on estime trop rapidement plus matures et autonomes.

L'agencement de l'activité:

Nous traitons maintenant de l'organisation et de l'exécution de ces exercices. Plus précisément, nous allons parler de la manière dont les élèves peuvent répondre aux questions posées. Deux possibilités principales se présentent:

1) Les élèves répondent individuellement.

2) Tout le monde réagit en choeur plutôt que séparément.

Réponses individuelles:

a) L'enseignant ou l'enseignante choisit l'ordre des réponses:

Si les élèves doivent répondre individuellement à des questions, on peut les choisir de deux façons:

i) En désignant l'élève qui répondra: on peut le faire au hasard ou en suivant un processus bien établi (par ordre alphabétique ou selon la position physique dans la classe, par exemple).

Assez curieusement, les questions par ordre établi s'avèrent assez efficaces avec de tout jeunes élèves, même si cette méthode fait figure de vieux jeu. Cela

s'explique probablement par le fait que les questions par ordre établi assurent tout de même que l'élève aura sûrement à répondre. Cette méthode offre a tous les élèves la possibilité d'être appelés à participer: toutefois, ce qui est en jeu ici, ce n'est pas le choix de telle méthode, mais le fait que l'élève se sente responsable. Le véritable principe en cause, c'est plutôt l'imputabilité de chaque élève.

Toutefois, si la procédure des questions par ordre établi peut être efficace à l'intérieur de petits groupes lorsque le tour de chacun revient rapidement, elle est assez inadéquate dans un groupe plus nombreux. En effet, même si tous peuvent profiter de la réponse d'une ou un élève, il reste qu'une seule personne est active à la fois. Il est plus facile pour les élèves de «décrocher» quand ils savent que leur tour est encore loin à venir. Dans ce cas, il serait préférable de sélectionner certains élèves ou de demander des volontaires pour répondre aux questions.

ii) Les élèves proposent l'ordre des réponses:

En choisissant une ou un élève parmi ceux qui ont demandé de répondre en levant la main, par exemple.

Les résultats de certaines études indiquent que laisser l'initiative à l'élève (ceux qui désirent répondre lèvent la main...) n'améliore pas vraiment le niveau d'apprentissage. Par contre, d'autres études laissent entrevoir qu'avec des élèves timides ou peu sûrs de leurs connaissances on réussissait mieux en leur laissant le l'initiative.

Réponses en choeur

Voici encore une autre méthode qui fait figure de vieux jeux, mais que l'on peut reconsidérer avec profit. Elle a l'avantage de permettre un maximum de réponses en un minimum de temps. Cette méthode est avantageuse pour les élèves jeunes puisque chacun a ainsi beaucoup plus l'occasion de s'exprimer que lorsqu'ils doivent répondre individuellement. Cela engendre une concentration accrue et un entraînement plus intense sur les nouveaux concepts pour la majorité des étudiants. L'enseignant expérimenté finit par pouvoir discerner, dans un groupe de trente ou même quarante élèves, la (les) voix discordante(s) lors des réponses en choeur. Notons que cette méthode est particulièrement appropriée pour des apprentissages de type décodage, listes de mots à retenir, tables de multiplication....

Pour vraiment tirer profit de cette méthode, il est important que l'on conserve un contrôle total sur le moment et la manière de répondre en indiquant par un signe particulier cet instant précis. En effet, l'efficacité de cette

méthode est de beaucoup diminuée si les élèves plus lents ont la possibilité de répondre en écho aux élèves plus rapides (un léger déphasage est suffisant). L'enseignant ou l'enseignante doit agir alors un peu comme un chef d'orchestre.

Cette méthode apporte également les avantages suivants:

- On peut diriger l'apprentissage de tous les élèves plus rapidement et plus efficacement. Les "pertes de temps" sont réduites au minimum.
- On peut présenter les corrections et les commentaires à la classe entière, diminuant ainsi la gêne éprouvée par ceux qui auraient commis les erreurs.
- L'exercice peut davantage être perçu comme un jeu par les élèves plus jeunes, car tout le groupe y participe en même temps.

Cette façon de procéder est particulièrement efficace dans l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, il est surprenant de constater à quel point l'on peut distinguer du groupe la voix "discordante". En fait, on peut aussi tirer profit de cette méthode lorsque l'on travaille sur des exercices de prononciation dans la langue maternelle.

Remarques générales

Notons que l'efficacité d'une ou l'autre de ces méthodes est plus grande lorsque la taille du groupe est restreinte. Dans un petit groupe, on peut contrôler plus facilement les réponses individuelles des élèves et être en mesure d'ajuster son enseignement en conséquence.

II- PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Normalement, on donne une séance d'exercices dirigés lorsque l'on présente des nouveaux concepts. On a remarqué lors d'études expérimentales que cette étape était stratégique quant à la qualité de la formation reçue. Plus on consacre d'énergie et de temps à cette activité, plus les élèves maîtrisent la matière présentée.

Plusieurs conséquences découlent de la réalisation complète de cette fonction:

a) Les élèves ont l'occasion de travailler sur suffisamment d'exercices courts et précis pour atteindre le niveau quasi terminal de l'apprentissage d'une leçon. On arrive généralement à ce point lors de la prochaine étape dans laquelle l'élève poursuit son instruction en travaillant sur des problèmes de façon plus individuelle. On utilisera alors l'expression "surapprentissage" indiquant par là que l'étudiant continue de s'exercer même

après avoir atteint un niveau d'habileté acceptable.

b) On en profite pour faire une forme d'évaluation diagnostique de la compréhension des notions déjà présentées. On peut corriger les erreurs au fur et à mesure qu'elles se présentent ou encore, on peut redonner des explications.

Lors des exercices dirigés, on met l'emphase sur (1) la fréquence des questions, (2) le taux de bonnes réponses et (3) la vérification de la compréhension. On propose de travailler sur des exercices courts et précis qui demandent une réponse de même type. De cette façon, les élèves arrivent à maîtriser les concepts de base plus techniques. Les questions sont fréquentes et variées et on fournit des indices de réponses seulement quand c'est nécessaire et surtout au début de la séance. On mesure le taux de bonnes réponses. Si l'on perçoit des lacunes sérieuses, on continue à poser des questions jusqu'à ce que le taux de bonnes réponses soit suffisamment élevé. On peut aussi retourner à l'étape précédente des explications et démonstrations si les difficultés sont trop grandes. Ainsi, cette fonction permet de vérifier le degré de compréhension qu'ont les élèves de la matière enseignée.

III- MOYENS POSSIBLES DE RÉALISER CETTE FONCTION

Nous avons parlé de trois grands principes reliés à cette étape: (1) le nombre élevé d'exercices bien choisis, (2) le taux de bonnes réponses aux questions et exercices et (3) la vérification du degré de compréhension des concepts étudiés. Voyons de quelles manières on pourrait travailler en classe à la lumière de ces principes.

a) Pour la fréquence des exercices:

- Prévoir un grand choix d'exercices variés, choisis de manière à ce que tous les points de la notion présentée puissent être mis en pratique. Ces exercices doivent être courts mais précis.

- Poser des questions qui ne demandent pas de longs développements pour faciliter la vérification du niveau de compréhension des fondements.

b) Pour le taux des réponses correctes:

En pratique, il est possible d'augmenter le taux de bonnes réponses données par les élèves. Notons que les suggestions que l'on propose ci-après débordent aussi sur la deuxième et la quatrième étape. Les voici:.

- Diviser l'enseignement en petits morceaux en ne ménageant ni les explications, ni les exercices supplémentaires.

- Présenter aux élèves les concepts à voir le plus explicitement possible.

- Parsemer les démonstrations de questions appropriées afin de maintenir l'attention de la classe et de vérifier le niveau de compréhension.

- Proposer des exercices dirigés dont on contrôle l'évolution avant les exercices individuels, afin de pouvoir corriger les erreurs commises et reprendre les explications, si nécessaire.

- Pour les sujets particulièrement difficiles, donner des indices avancés de réponse tel qu'un début de correction de l'exercice en notant les points complexes.

- Fournir aux élèves suffisamment d'exercices individuels pour leur permettre, lors de la prochaine étape, d'atteindre le niveau de «surapprentissage» dont on a parlé plus haut. Proposer des exercices supplémentaires pour les élèves plus lents.

- Enseigner de nouveau lorsque cela est nécessaire, mais pas exactement de la façon précédente.

c) Pour la vérification de la compréhension et des connaissances, on peut:

- Préparer d'avance un grand nombre de questions orales.

- Poser de brèves questions sur les sujets principaux et supplémentaires ainsi que sur ce qui est enseigné à ce moment.

- S'intéresser aussi bien aux élèves qui ne lèvent pas souvent la main pour répondre qu'à ceux qui sont toujours volontaires.

- Demander aux élèves de résumer dans leurs propres mots ce qu'ils ont compris de la présentation.

- Plutôt que d'accepter des réponses orales, demander aux élèves d'écrire celles-ci sur papier pendant qu'on circule parmi eux.

- Permettre aux élèves de vérifier entre eux les réponses qu'ils ont écrites.

- A la fin d'une présentation, écrire les points principaux au tableau et demander aux élèves, par groupes, de les résumer et de se les expliquer les uns aux autres.

IV- AIDE-MÉMOIRE

Cocher les mentions utiles:

	jamais	de temps à autre	souvent
Les questions de vérification sont-elles en rapport avec un seul objectif à la fois?			
Est-ce qu'il m'arrive d'éviter de poser des questions à certains élèves lors de l'étape de vérification?			
Est-ce qu'il m'arrive d'avoir recours à des réponses en choeur?			
Est-ce que j'arrive à une situation où les questions sont courtes, rapides et nombreuses avec un taux de réponses élevé?			

CHAPITRE IV

LES EXERCICES INDIVIDUELS: VERS L'AUTONOMIE

I- DESCRIPTION GÉNÉRALE.

On a bien présenté tous les concepts d'une nouvelle leçon. Toutefois, les élèves ne sont pas confirmés dans leurs savoirs, et demeurent peut-être même confus de ce qu'ils doivent savoir. On a communiqué certaines informations que les étudiants ont pu capter mais ceux-ci doivent encore s'en «imprégner» et apprendre à s'en servir dans différents contextes. Avant de travailler à ce niveau d'intégration, l'élève devra s'entraîner à maîtriser de façon systématique les points plus techniques et les concepts de base de la leçon. L'étape des exercices dirigés permet d'atteindre cet objectif: sous la direction de l'enseignant ou de l'enseignante, les élèves développent des automatismes ainsi que certaines habiletés. Lorsque les élèves ont atteint un niveau de compétence acceptable (80% de bonnes réponses aux questions, par exemple), ils sont prêts à travailler sur des exercices plus élaborés de façon indépendante.

En passant à l'étape des exercices individuels, l'élève aura la possibilité d'améliorer ses connaissances des concepts de base en développant davantage cette aptitude à retrouver automatiquement la réponse à une question. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est moins directif durant cette activité mais tout aussi importante. On suggère des travaux, on décrit les tâches à accomplir, mais on laisse aux élèves leur autonomie dans leur démarche d'apprentissage. C'est une fonction importante car si les problèmes sont bien choisis, l'élève apprendra à reconnaître les grands principes de la notion étudiée en observant les points communs aux différents problèmes. À la suite de cette activité, l'élève devrait atteindre un niveau de «surapprentissage» global du sujet étudié.

Au début de cette étape, les élèves réunissent et essaient d'assembler les morceaux qui leur ont été présentés. Ils font encore des erreurs, sont lents et ont besoin de beaucoup d'efforts pour accomplir leurs tâches. Toutefois, après une bonne session de travail sur plusieurs problèmes, les solutions sont plus évidentes et les élèves ont moins besoin de réfléchir sur chaque étape. Une nouvelle forme d'automaticité, plus profonde et procédant davantage par association

d'idées s'installe alors: c'est le niveau de «surapprentissage» que l'on peut vérifier par des réponses rapides et sûres. Sans atteindre cette phase, il est peu probable que l'élève retienne très longtemps les concepts enseignés.

L'étape des exercices individuels est particulièrement fondamentale dans des matières très structurées qui demandent une bonne maîtrise des connaissances de base, comme les mathématiques ou la lecture de niveau élémentaire, (addition, décodage...). Si les élèves atteignent effectivement ce niveau de surapprentissage, ils peuvent se consacrer plus librement à la compréhension d'un texte ou à la résolution d'un problème arithmétique plus abstrait.

Ajoutons enfin qu'à ce stade d'instruction, la formation pourrait se poursuivre encore longtemps, utilisant les concepts de base que l'on a acquis jusqu'à maintenant. A l'étape des exercices individuels, l'élève commence à analyser et à faire des associations entre les notions fondamentales d'un sujet et les problèmes plus courants de son vécu. L'élève devient plus autonome et pourra ainsi raisonner de façon à appliquer ses nouvelles connaissances à des situations plus générales.

La pierre angulaire de l'éducation réside dans l'indépendance accordée à un individu dans la réalisation de son apprentissage. Ce n'est pas une tâche facile. On a souvent tendance à enseigner une façon particulière de répondre à tel type de question, plutôt que d'enseigner comment retrouver cette réponse par un raisonnement déductif ou associatif. Durant les exercices individuels, on devrait travailler le plus possible sur cette dimension car il s'agit bien de l'objectif ultime de l'éducation.

Inutile d'ajouter que la période d'exercices individuels peut déborder dans des devoirs faits à la maison. Mais le lecteur averti notera que les devoirs, dans cette perspective, sont conçus comme fin d'un processus, non comme le début. En termes plus concrets, **les devoirs sont la période de confirmation des savoirs acquis, pas le moment d'apprentissage de savoirs nouveaux**, à moins que, évidemment, l'on ait conçu des devoirs de synthèse. C'est peut-être l'erreur la plus fondamentale que de proposer des devoirs qui visent en fait des apprentissages nouveaux plutôt que la confirmation des apprentissages déjà entamés en salle de classe.

II- PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

On peut considérer le travail autonome comme étant la dernière étape importante d'un processus d'apprentissage efficace. À cet effet, on doit lui accorder toute l'attention qu'elle mérite. Beaucoup de pédagogues (enseignants, chercheurs...) se sont penchés sur cette étape de l'apprentis-

sage. C'est à ce moment que les élèves se retrouvent avec les informations qu'ils ont retenues des explications. Ils peuvent alors mieux comprendre la relation entre leurs nouvelles connaissances et celles acquises auparavant. Ils peuvent tester les habiletés plus techniques qu'ils ont maîtrisées dans les exercices dirigés. Ils peuvent aussi être en mesure de se servir de leur expérience personnelle pour accomplir une tâche plus globale, reliée à une leçon précise.

On peut être d'un grand support lors de cette démarche; on circule parmi les élèves, précisant les questions ici, donnant des explications supplémentaires là, toujours en encourageant le travail autonome des élèves. Ceux-ci doivent se sentir soutenus et avoir la possibilité d'obtenir des informations auprès de l'enseignant ou de l'enseignante. Ce n'est pas le moment de s'absenter physiquement ou moralement des élèves en s'occupant d'autres tâches.

Les principes importants de cette fonction sont les suivants:

a) **L'intégration des concepts vus auparavant avec les plus récents.** Les élèves travaillent à établir des liens entre les notions qu'ils maîtrisent déjà, celles qu'il viennnent d'apprendre et leur vécu. Ils développent des aptitudes à analyser et à généraliser les problèmes qu'ils rencontrent. Il va sans dire que les exercices doivent être choisis en conséquence.

b) **Le renforcement des notions acquises lors des étapes précédentes.** Le niveau de "surapprentissage" est alors un objectif que l'on doit garder comme point de mire. Il ne suffit donc pas que l'élève ait acquis la matière «à peu près».

c) **Le développement d'indépendance face à l'apprentissage.** Les élèves doivent avoir la possibilité de découvrir des solutions à des problèmes moins spécifiques que ceux qui demandent une réponse courte et précise. Les élèves s'entraînent à raisonner, associer, déduire et porter des conclusions en utilisant leurs nouvelles connaissances en conjonction avec leur expérience personnelle d'une situation donnée.

III- MOYENS POSSIBLES DE RÉALISER CETTE FONCTION.

Dans cette section, nous considérons plusieurs suggestions pratiques concernant l'organisation du travail autonome en fonction de l'organisation de la salle de classe.

Habituellement, les élèves sont à leur pupitre. Ils y sont en fait jusqu'à 75 pour cent de leur temps (en ce qui regarde les groupes de niveau élémentaire). Lors des travaux individuels, il est difficile pour les élèves de maintenir un degré élevé de concentration et d'implication, car ils sont moins sollicités qu'ils ne l'étaient aux étapes précédentes. On a pu observer toutefois, que la motivation et la concentration des élèves augmentent lorsqu'ils ont des contacts avec l'enseignante ou l'enseignant (ou avec un-e autre adulte) pendant les exercices individuels. C'est donc le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante de motiver la classe en prenant d'abord quelques mesures préventives:

- On vérifie que les élèves sont prêts à travailler seuls en s'assurant d'un taux de bonnes réponses d'au moins 80% lors des exercices dirigés.
- On donne des exercices au pupitre immédiatement après les exercices dirigés.
- On s'assure que les exercices individuels sont directement reliés à la matière présentée et aux exercices dirigés précédents.
- Au début, on guide les élèves. On donne des indices de solutions ou on fait un schéma de correction pour les problèmes plus difficiles.
- On permet aux élèves de travailler par groupes pour les premiers problèmes afin de leur donner de la pratique avant qu'ils ne s'installent seuls.

On peut aussi maintenir la concentration des élèves lors des exercices au pupitre en partageant les présentations théoriques en 2 ou 3 parties entrecoupées de brèves périodes d'exercices individuels. On aide et on supervise les élèves lorsqu'ils font ces exercices. Cette procédure semble être particulièrement efficace pour les élèves plus lents ou lorsqu'on aborde une matière plus difficile.

Au niveau de l'organisation plus technique de l'activité, voici quelques moyens de guider efficacement une période d'exercices dirigés:

- On circule parmi les bureaux, on donne de courts conseils et commentaires et on pose des questions.

- On s'arrange pour faire face à tout le monde lorsqu'on explique à un petit groupe et que le reste de la classe travaille individuellement. Il est important de demeurer présent à tous pendant que l'on aide un petit groupe.

- On établit au début de l'année une procédure qui sera utilisée durant toutes les périodes d'exercices individuels. On indique ce que les élèves doivent faire et comment ils pourront obtenir de l'aide supplémentaire au besoin. Il faudra aussi spécifier ce qui devra être fait une fois le travail complété.

  Par exemple:

  - On incite les élèves qui ont terminé leurs exercices à travailler à d'autres devoirs, à faire de la lecture libre ou à s'exercer sur des exercices d'enrichissement.

  - On permet aux élèves de vérifier leurs travaux avec des camarades préalablement choisis.

- De manière générale, on écrit les directives à suivre au tableau. Il ne suffit pas de donner les directives oralement.

- On explique aux élèves à quels moments ils peuvent consulter l'enseignant ou l'enseignante.

- On peut aussi inciter les élèves à consulter une ou un élève qui a été choisi comme tuteur s'ils ont besoin d'aide.

Il est important de bien expliquer toutes ces procédures au début de l'année afin qu'elles soient utilisées de la même façon jusqu'à la fin de la période scolaire. De cette façon, on évite certains désordres qui ne manqueraient pas de se présenter si tous, par exemple, désiraient obtenir de l'aide en même temps.

D'autre part, on peut juger du niveau de compréhension des élèves en considérant le temps que l'on doit consacrer aux explications lors des travaux individuels. Si l'on passe trop de temps à éclaircir des problèmes, c'est que la présentation des concepts était inadéquate ou imprécise, ou que les travaux dirigés n'étaient pas suffisants. Des contacts de longue durée avec les élèves durant les travaux individuels indiquent une mauvaise préparation. Généralement, si l'on passe plus de 30 secondes dans les interventions auprès des élèves, c'est signe que la présentation a été inefficace. En plus d'indiquer des faiblesses dans l'apprentissage, une plus longue durée auprès des élèves désavantage les derniers servis.

Pour terminer ce chapitre, nous décrivons quelques situations concrètes.

a) Travail sous la conduite étroite du professeur.

Il n'est pas toujours si efficace de proposer à la classe une séance de travaux individuels dans le sens où nous l'avons décrit. Dans les classes des premières années élémentaires surtout, l'enseignante ou l'enseignant doit superviser étroitement les exercices individuels. Par exemple, si on dirige la révision d'une liste de mots à reconnaître, de sons associés à certaines lettres, ou de lois arithmétiques, cette activité peut être considérée individuelle si les élèves en sont à un niveau de réussite élevé et n'ont plus besoin d'indices de réponses.

Un autre exemple:

Pour l'apprentissage de la langue maternelle, on a observé que les professeurs obtenant les taux d'attention et de participation les plus élevés n'utilisaient pas de longues périodes d'exercices dirigés. Ils effectuaient plutôt de courtes présentation des concepts suivies de longues séances de questions répétitives auxquelles tous les élèves devaient participer. Les questions étaient courtes et précises et le taux de réussite des élèves était élevé.

b) Activité individuelle avec procédures de travail établies.

Une autre expérience a donné des résultats concluants concernant l'implication et la motivation du groupe lors de l'étude d'un texte. De jeunes élèves devaient satisfaire plusieurs critères: (1) lire tous les nouveaux mots du texte à un rythme d'au moins un par seconde; (2) épeler tous les nouveaux mots sans erreurs; (3) pouvoir lire n'importe quel passage du texte à une vitesse prédéterminée; (4) répondre à des questions de compréhension.

Les élèves étaient responsables de la réalisation de ces tâches: ils se chronométraient et vérifiaient l'épellation des mots les uns avec les autres. Les avantages de ce type d'activité sont les suivants:

i) Les élèves peuvent facilement suivre les instructions puisque celles-ci se répètent d'un texte à l'autre. On n'a pas besoin de préparer une feuille de travail différente à chaque jour.

ii) Les règles de travail sont identiques pour chaque texte à analyser; les élèves peuvent donc recevoir suffisamment d'entraînement jusqu'à atteindre ce stade d'automatisme désiré.

iii) La dimension sociale de l'exercice prend plus d'importance et est bénéfique pour la motivation de l'élève.

Retenons cependant non pas l'exemple, mais le principe en cause: pour l'apprentissage des habiletés et des notions de base, il est utile de se doter de procédures facilement identifiable, parce que très bien connu, d'un exercice à l'autre.

c) Exercices coopératifs.

Voici un autre exemple d'exercice pouvant être inclus dans une séance de travaux dirigés:

On propose aux élèves de travailler à un projet commun: établir la liste des réponses à une série d'exercices, se préparer à un test compétitif (entre groupes) qui se tiendra à la suite de la séance d'exercices individuels, etc.

Les recherches démontrent que les élèves qui travaillent selon ces méthodes atteignent un niveau de rendement supérieur à celui des élèves qui travaillent au pupitre «conventionnellement». On présume que les avantages de ce genre d'exercices tiennent aux valeurs sociales présentes et aussi à l'avantage cognitif dérivé du fait de pouvoir expliquer et se faire expliquer. L'utilisation de la feuille de travail et la préparation à un jeu-concours prévient également la distraction et le bavardage car le groupe est concentré sur une tâche scolaire.

Comme toujours, ce type d'activité est efficace dans la mesure où le groupe de travail connaît d'avance les étapes à suivre et les responsabilités de chacun. Il ne suffit pas de donner «un projet» à un groupe de travail.

Cocher les mentions utiles:

	jamais	de temps à autre	souvent
Lorsqu'on fait des exercices individuels, est-ce que j'ai la conviction que la grande majorité des élèves ont atteint un taux de réussite de 95%?			
Est-ce qu'il arrive que l'élève doit confronter une nouvelle matière dans ses travaux individuels?			
Est-ce que tous les élèves savent avec certitude ce qu'ils doivent faire quand ils abordent les exercices individuels?			
Lors de travaux fait en équipe les élèves connaissent-ils d'avance les procédures à suivre et les produits à réaliser?			

CHAPITRE V

RÉVISIONS HEBDOMADAIRES ET MENSUELLES

I- DESCRIPTION GÉNÉRALE.

Après les présentations et les révisions (le rétroviseur), les phases de réchauffement et d'entraînement (le rodage), il est important de consacrer une période régulière à l'entretien de l'apprentissage. En effet, même si les élèves ont atteint ce niveau de «surapprentissage» dont on a parlé, il est peu probable que toutes les notions impliquées soient encore aussi présentes et claires quelque temps plus tard. En fait, il est naturel de ne plus maîtriser parfaitement un concept ou une habileté technique, ni de pouvoir s'en servir «sur demande», si on ne l'utilise pas du tout ou seulement de temps en temps. Une langue étrangère dans laquelle une personne a déjà pu s'exprimer correctement n'est plus aussi «accessible» après quelques années si elle n'est pas utilisée.

Le problème est encore plus présent à l'école car une leçon apprise à un certain moment peut être préalable à une autre quelques semaines ou quelques mois plus tard. Il est essentiel d'avoir la première leçon suffisamment claire à l'esprit lorsqu'on apprend la seconde. Dans ce but, on propose aux élèves des périodes régulières de révision plus générale. On suggère souvent qu'une telle activité se déroule en deux temps: on fait d'abord une révision de la matière enseignée durant les derniers jours, et enfin un rappel plus global de toutes les notions présentées sur une période plus étendue. Durant la première phase, on a surtout pour objectif de maintenir un niveau des connaissances suffisant pour le bon déroulement des leçons qui doivent suivre bientôt. Durant la seconde phase, on fait un lien entre les concepts déjà appris afin d'intégrer l'apprentissage en un tout significatif pour l'élève.

On bénéfie aussi de cette fonction dans la mesure où elle permet une vérification supplémentaire des acquis, à postériori. Par exemple, on peut remettre en cause certaines caractéristiques de son enseignement en réajustant le rythme de ses présentations, ou en redéfinissant l'importance relative de chacune des étapes d'apprentissage. Lors des révisions à plus long terme, on peut s'assurer qu'une certaine synthèse de la matière a été réalisée par les élèves. On a l'occasion alors, non seulement d'expliquer à nouveau les points spécifiques qui ont été mal compris, mais aussi d'associer entre elles toutes

les notions qui ont été vues au jour le jour depuis un certain temps.

On peut obtenir de précieux indices quant au niveau de compréhension des élèves en observant leurs réactions aux questions posées. Il ne faut pas négliger ce genre de réflexion et d'examen; cela permet de conserver des liens plus étroits et de ne pas perdre de vue la progression des élèves. Si nécessaire, on revient en arrière ou on modifie son comportement mais on ne se détache pas du groupe qu'on fait avancer.

Idéalement, les principes de base sont présents à l'esprit et on ne fait que rafraîchir les mémoires tout en apportant cette dimension de synthèse qui aidera les élèves à maîtriser davantage la matière. Ils en auront ainsi une idée plus générale et aussi plus intégrée.

II- PRINCIPES PÉDAGOGIQUES.

Au chapitre 1, nous avons proposé quelques principes à respecter lors des révisions ponctuelles. Ces principes restent valides pour les révisions plus espacées dans le temps. Une nouvelle dimension apparaît cependant: l'intégration des concepts. Voici un résumé des idées pédagogiques en cause:

a) Vérification du niveau des connaissances de la matière étudiée pendant la période de temps en cause. S'il y a lieu, on en profite pour réajuster son rythme de travail et peut-être les moyens utilisés. On n'hésite pas à reprendre explications et exercices, si nécessaire.

b) Présentation à la fois plus globale et synthétique du sujet. On essaie de faire apparaître des liens entre les concepts particuliers qui ont été appris pendant les leçons, et de résumer ce qu'il est important de retenir.

III- MOYENS POSSIBLES DE RÉALISER CETTE FONCTION.

Nous avons proposé d'effectuer ce type de révision en deux temps correspondant à des périodes d'apprentissage de différentes durées. Ces espaces de temps peuvent être déterminés de bien des façons mais nous croyons qu'il est avantageux de les garder constants. Il se crée des habitudes et il est ainsi plus facile de s'y soumettre. On suggère en général de consacrer un moment précis à cette révision, chaque semaine pour le premier temps et chaque mois pour le deuxième. On pourrait par exemple, réserver à cette activité un certain temps tous les lundis matin d'une part, puis tous les premiers lundis de chaque mois, d'autre part.

Concrètement, nous retrouvons les idées de travail proposées dans le chapitre 1. Ainsi il s'agit également de poser des questions précises, d'administrer de courts tests, de corriger un devoir récapitulatif. Si possible, on peut faciliter l'intégration des notions apprises en proposant un projet d'étude conçu et réalisé par petits groupes. Le projet peut être étalé sur plusieurs semaines. La présentation de ce projet en classe est un bon moyen pour les élèves d'éclaircir davantage leurs idées et de faire connaître aux autres élèves des points de vue différents sur un certain sujet.

L'enseignant ou l'enseignante peut diriger les exercices. Il est possible également que les élèves travaillent en équipes comme nous l'avons suggéré au premier chapitre. Il est cependant très important de toujours être à l'écoute pour être en mesure de percevoir à quel point sa classe en est rendue. On choisit donc les questions, les devoirs et les projets en conséquence. Surtout, on reste attentif aux réponses et aux solutions des élèves. Lorsque l'on perçoit des lacunes dans l'apprentissage, on fait les corrections qui s'imposent et on donne des explications supplémentaires au besoin.

IV) AIDE-MÉMOIRE

Cocher les mentions utiles:

	jamais	de temps à autre	souvent
Est-ce que les révisions sont prévues dans mon programme pour des moments précis?			
Est-ce qu'il m'arrive de donner une épreuve de fin d'unité sans avoir fait de révision de la matière?			
Est-ce que les révisions sont découpées en «petites bouchées»?			
Les révisions sont-elles l'occasion de véritables synthèses plutôt que simple reprise des contenus?			

ANNEXE

LA RÉTROACTION ET LES CORRECTIONS

I- DESCRIPTION GÉNÉRALE

Cette activité ne constitue pas une étape en soi dans le processus d'apprentissage: elle ne s'intercale pas entre deux autres étapes définies comme telles. Elle s'applique plutôt à chaque étape et traite de la manière dont on peut se comporter lorsque l'on doit réagir à la réponse d'une ou un élève à une question donnée.

Toutes les étapes d'apprentissage comportent des échanges verbaux ou écrits avec les élèves: lors des présentations et des révisions, on sonde le niveau de compréhension à partir des réponses ou des remarques qu'on reçoit de la classe. Durant les périodes de travaux dirigés ou individuels, une communication encore plus active doit se produire. Nous essayerons d'analyser le genre de réplique qu'on peut donner dans différents contextes.

Il est important pour l'enseignante ou l'enseignant d'interagir avec les élèves de façon continue afin de pouvoir suivre leur progression de près. Les élèves démontrent leur niveau de compréhension en répondant à des questions ou en en posant eux-mêmes, mais ils doivent aussi être invités à apporter des commentaires et des suggestions. Cela se fait habituellement de manière très informelle, surtout avec les plus jeunes. On doit rester très attentif à toutes ces remarques souvent énoncées inconsciemment.

L'atmosphère de la classe dépend du bon déroulement de ces échanges. C'est pourquoi la recherche a porté une attention toute particulière à la qualité des rétroactions («feedbacks») qu'on dispense envers ses élèves. Il semble, d'après les recherches, que la nature de la rétroaction doive être basée sur la nature de la réponse. La nature de la communication sera fonction du degré de justesse de la réponse à une question, de la solution à un problème ou du résultat d'un travail. Dans tous les cas, il est primordial de faire une mise au point à la fois claire et constructive lorsque l'on rencontre une situation ambiguë.

Si l'on ne corrige pas une réponse erronée, l'élève sera au mieux confus et, au pire, il acquerra une base fausse qui amènera éventuellement un apprentissage plus fragile. L'élève doit être corrigé immédiatement afin que les notions suivantes reposent sur des acquis solides et justes. On ne peut pas prétendre maîtriser globalement

une leçon ou un sujet plus large sans d'abord comprendre correctement et couramment les parties plus fines qui les composent. Cette conclusion va à l'encontre de certaines tendances de remettre à un peu plus tard les corrections qui s'impossent. En effet, les recherches sur l'enseignement efficace démontrent qu'il vaut mieux apporter les correctifs dès que l'occasion se présente.

II- PRINCIPES PEDAGOGIQUES.

Dans tous les processus d'apprentissage mettant en cause l'enseignant ou l'enseinante et des élèves, on doit corriger et commenter les réactions orales ou écrites des élèves à toutes les étapes d'une activité. Cette activité nous permet aussi de distribuer et de recevoir des commentaires et des suggestions qui nous donnent la possibilité d'évaluer le climat général de la classe.

Au niveau plus académique de la correction de réponses orales ou écrites, les principes importants de cette tâche sont les suivants:

a) On s'assure de corriger toutes les erreurs commises par les élèves. Autrement, les élèves risquent d'avoir des connaissances fausses et confuses. Les conséquences de négligences dans ce domaine peuvent être importantes: on ne construit pas une formation sérieuse et durable sur des fondements fragiles et précaires.

b) Lorsque l'on émet une correction, on accompagne celle-ci de quelques explications afin de renforcer la compréhension des concepts étudiés. Ainsi, il n'est pas très efficace de fournir trop rapidement et simplement la bonne réponse à une question. On proposera plutôt de petites explications indicatrices ou des éléments de réponse dans le but d'habituer les élèves à réfléchir ou à entraîner leur mémoire.

c) On émet les corrections et rétroactions le plus tôt possible pour ne pas donner l'élève de fausses impressions sur le sujet enseigné. Il est beaucoup plus difficile de redresser la situation si l'on a attendu longtemps avant de le faire.

III- MOYENS POSSIBLES DE REALISER CETTE FONCTION.

Nous analyserons les moyens possibles de corriger ou de commenter une réponse selon quatre comportements possibles de l'élève (cette analyse n'est pas exhaustive):

a) La réponse est correcte, rapide et ferme.

b) La réponse est correcte mais hésitante.

c) La réponse est incorrecte mais l'erreur n'est pas grave.

d) La réponse est incorrecte et démontre une lacune grave dans l'apprentissage.

a) Si la réponse est correcte, rapide et sûre, (ce qui arrive en général lors des dernières étapes de l'apprentissage ou lors des révisions), on pose une nouvelle question afin de maintenir la dynamique (momentum) de l'exercice. Un mot d'encouragement simple et court, (bien, bon,...) motivera l'élève et ne perturbera pas ce dynamisme.

b) Si la réponse est correcte mais hésitante, ce qui arrive plutôt lors des premières étapes de l'apprentissage (durant les exercices guidés ou la révision des concepts vus depuis peu de temps), on donne à l'élève de courts mots d'encouragement puis on en profite pour reprendre de façon brève les explications concernant les notions incluses dans la question en cours. Ceci permet aux élèves de confirmer leur apprentissage et aussi de comprendre davantage pourquoi cette réponse était bonne.

c) Dans le cas où la réponse est incorrecte sans que ce ne soit très grave, on devrait simplement corriger la réponse et poursuivre l'activité.

d) Si la réponse est incorrecte et démontre une lacune sérieuse dans l'apprentissage des faits ou des habiletés, on a au moins deux options:

- Fournir à l'élève des indices lui suggérant une réponse correcte.
- Reprendre les explications avec les élèves qui ne comprennent pas.

L'approche qui semble la plus efficace, surtout pour les exercices dirigés, est de guider l'élève vers la bonne réponse en lui proposant des suggestions, des indices ou des questions plus simples. Ce genre de «contact» doit rester bref (moins de 30 secondes). Autrement, on perd facilement l'attention des autres élèves. Si l'élève ne peut obtenir la bonne réponse de cette façon, il sera nécessaire de lui expliquer de nouveau les notions pertinentes. Cela pourra se faire lors des exercices individuels ou des moments plus tranquilles pour ne pas perturber les autres.

On a utilisé ces deux façons de procéder (les indices et les explications) avec succès dans des programmes de recherches expérimentales sur l'enseignement efficace. Les indices doivent être brefs et précis et on suggère d'expliquer de nouveau quand le taux de mauvaises réponses est élevé. Lorsqu'un ou deux élèves dans un petit groupe s'exercent à une certaine tâche

(comme la lecture) et éprouvent quelques difficultés, il est préférable que tout le groupe profitent des explications supplémentaires. Cependant, si on s'adresse à toute la classe, il est plus difficile de généraliser. Dans la plupart des cas, seulement une petite partie du groupe a besoin d'explications supplémentaires et il n'est pas facile de trouver le temps pour le faire.

On peut utiliser la période des exercices individuels. Si nécessaire, on peut utiliser d'autres moments en dehors de la période de classe, si le contexte le permet, ou encore on peut choisir certains élèves plus rapides qui serviront de tuteurs aux élèves plus lents. Cela peut bénéficier aux deux partis: les élèves en difficulté reçoivent des explications supplémentaires et les tuteurs maîtrisent davantage les notions qu'ils ont à présenter, ayant à les formuler dans leurs propres mots. On reconnaît par contre que cette méthode est plus efficace avec des élèves plus matures.

Nous ajoutons une dernière remarque concernant les corrections en langue. Dans ce cas particulier, les remarques du professeur n'ont pas le même impact que lorsqu'il s'agit de corriger un apprentissage scolaire. Corriger les erreurs dans une autre matière que la langue maternelle, c'est corriger un avoir de l'enfant. Corriger sa langue, c'est corriger son être, son identité. C'est pourquoi l'enseignante ou l'enseignant de langue, en dehors de certains exercices bien circonscrits, fera attention de ne pas remettre en question l'identité même de l'enfant en proposant des corrections brutales. La meilleure façon de réagir à ce problème, c'est de faire comme tout parent auprès de ses enfants: transformer l'affirmation en y ajoutant la forme correcte.

Par exemple, à la phrase: «Je voudrais demander une question», au lieu de répondre: «Il ne faut pas dire...», le professeur pourra reprendre par: «Tu veux donc poser une question?», de manière à souligner la forme correcte, sans mettre l'accent sur le caractère illégal de l'énoncé.

IV- AIDE-MÉMOIRE

Cocher les mentions utiles:

	jamais	de temps à autre	souvent
Les rétroaction portent-elles sur le contenu de la réponse?			
Dans le cas des réponses hésitantes, les rétroactions ajoute-t-elles un complément d'information pour confirmer les savoirs ?			
Est-ce qu'il m'arrive de corriger la forme (linguistique) des réponses plutôt que le contenu académqiue?			
Est-ce que j'arrive à une situation où les rétroactions sont courtes, rapides et portant précisément sur le contenu des réponses?			